

【教师专业发展】

教师职业道德建设的“专业化”及问题思考

——关于教师职业道德建设的政策设计和文本分析

薛晓阳

(扬州大学教育科学学院, 江苏扬州 225002)

【摘要】专业化时代要求教师职业道德建设也必须做到“专业化”，即按照教师专业化的标准和特点探索职业道德建设的方法和策略。包括用一种专业规范的眼光和标准重新审视教师职业道德的建设思路；同时，积极推进教师职业道德的法律诠释，以法律语言表述教师职业道德的规范和标准，进而提升教师职业道德的严肃性、神圣性和影响力。在此基础上，强化教师行业规范的自律性和主动性，提高教师职业道德的保护性和教育性，加强教师教育伦理课程的建构与实施，让教师教育成为具有强烈道德意识的知识领域。

【关键词】教师教育；职业道德；专业化时代

【中图分类号】G650 【文献标识码】A 【文章编号】1672-5905(2012)01-0001-07

On the “Professionalization” of Teacher’s Occupational Morality and Its Problem

—— Policy Design and Text Analysis about the Construction of Teacher’s Occupational Morality

XUE Xiao-yang

(College of Education Science, Yangzhou University, Yangzhou, Jiangsu, 225002, China)

Abstract: The age of professionalization requires that the construction of teacher’s occupational morality must be professionalized, which means to explore the methods and strategies according to the standards of teacher professionalization. Meanwhile, teacher’s occupational morality should be interpreted legally in order to enhance the seriousness and sanctity of teacher’s occupational morality. On this basis, we also should strengthen the self-discipline and initiative of teacher’s occupational morality, enhance the construction and implementation of teacher education ethics curriculum, and let teacher education become the knowledge field with strong sense of morality.

Key Words: teacher education, occupational morality, the age of professionalization

从教师开始成为一种专门职业算起，教师职业从经验化到专业化已经走过了300多年的历史。^[1]将教师道德与专业化联系起来，是今天探讨教师职业伦理无法拒绝的趋势，也是教师职业伦理发展的重要里程碑。

一、作为专业标准的教师职业道德与规范——专业化时代的教师职业道德建设的转向和变化

作为一个道德问题，教师职业道德从来也没有

【收稿日期】2011-11-25

【基金项目】教育部德育专项(GEA09006)；江苏省教改项目(师范教育)(苏教高[2009]27号)

【作者简介】薛晓阳，江苏扬州人，扬州大学教授，教育学博士，主要研究方向为德育原理和教育基本理论。

像今天这样与教师的专业活动过程发生如此密切的关联。其讨论的概念和范畴正在发生根本性的变化,不是作为一种个人道德问题来讨论,而是作为一个专业标准来讨论。

许多学者对这一问题进行了令人信服的研究和思考,把我们对教师职业道德建设的认识向前推进了一大步。比如,徐廷福认为,教师职业伦理发展的最重要成果是“从身份伦理向专业伦理的转换”,以及充分考虑“教育教学工作的特殊性和行业性特点”。^[2]有些学者还探讨了专业伦理与普通伦理的区别。比如,沈清松认为,专业伦理仅在专业范围内起作用,主要靠专业人员的道德自律;认为“专业伦理必须有专业知识和技术作为支持。若无专业知识和技术!行为就会卤莽!甚至伤害所要对待的生命或社会。”^[3]

今天我们已经意识到,以师德师风建设为主题的建设思路,或许已经落后于专业化时代的要求。这种脱离教师专业属性的思维方式已经产生严重后果:我们的教育,恰恰是在教师的无私奉献中失去对生命的同情和理解,我们的学生恰恰是在“一切都是为了你好”的名义下被剥夺了学习的自由和权利。因此,必须对教师职业道德建设的策略做出调整和改变:

第一,教师职业道德是与教师职业相关的道德而不是一般性的个人道德,有时甚至是相互矛盾和冲突的。

在一般情况下,教师的职业道德也是教师个人道德的一部分,个人道德水平越高,职业道德水平也越好。然而,在具体教育过程中,教师的个人道德与职业道德的标准常常不尽相同,个人的道德水平并不一定代表职业道德的水平。如果教师的教育行为对社会或学生造成伤害,而个人的奉献精神再好也不能被视为正当的教育行为。比如,教师的奉献精神绝不能以牺牲学生的发展为代价。一般个人道德是普遍适用的,可以按照常识来判断,但职业道德则必须由其教育活动的特点来决定。在常人看来是高尚的行为,对于教育过程来说却未必是积极的,甚至可能是应当受到谴责的。

教育过程中的许多行为,在日常生活中往往不存在道德问题。所谓职业道德问题,是因为其“专业性”而具有“道德性”,即在教育过程中某些行为存在发生道德问题的风险和可能。比如,国外职

业道德规范有要求教师不应与学生建立教育关系以外的私人关系等相关要求,而这些条款在日常生活中可能并不存在道德上的问题,只是在教育关系中才会转变为一种道德问题。南希·弗里曼特别指出,专业伦理“不同于个人道德或本能的反应,是解决职场困境的唯一专业路线。”^[4]由此可见,教师个人道德与职业道德是两个不同范畴的概念。

正是从这个角度看,传统教师职业道德建设是存在问题的:即从一般个人道德为起点去解决教育过程中的道德问题,并以这样的立场和态度去制定教师职业道德的规范和标准,进而导致职业道德建设既空乏又抽象,对具体教育过程缺少规范性和约束力。

第二,教师职业道德是表现于教师职业行为之中的道德规范,常常与教师的专业规范相一致,有时甚至是完全等同的。

职业道德也是一种专业道德,是对教师在教育活动过程中的道德要求。然而,正是从这个意义说,在许多情况下,教师的职业道德及职业道德规范实际与其专业规范是完全等同的。或者换句话说,教师的职业道德规范,实际就是专业规范的一部分,而不是专业规范以外的道德规范。国外学者卡尔认为,伦理的考虑内含于专业的其他评价标准之中,是专业的首要特征。^[5]比如,在一些国家的教师规范中,甚至有不允许把私人电话留给学生等非常具体的条款,这些与教育活动过程密切相关的道德规范,针对性极强,完全是专业规范的一部分,使教师的专业活动附加了道德的含义和要求,从而直接限制和避免教育过程中各种可能出现的道德风险和后果。

就这一立场而言,教师职业道德建设必须建立一种“专业化”的眼光,必须更多地从专业的角度去设计,而不是从道德标准的角度去思考。从某种意义上说,这一观念的建立体现了教师职业道德建设在理论上的进步,我们已经认识到专业规范和道德规范的内在关联,即职业道德规范不仅是一种道德规范而且更是一种专业规范。换一个角度看,教师专业规范的完整结构依赖于道德规范的支撑,而缺少道德规范支撑的专业规范一定是不完整或不科学的。由此可见,教师专业规范的建立必须以道德规范的建立为前提,只有将道德标准与教师的专业标准完美地结合在一起,才有可能建立真正

具有影响力的教师职业道德规范体系。

二、教师职业道德建设的“专业化”进程与现实问题——国外教师专业伦理建设的经验与反思

如果说我国教师职业道德建设有什么缺陷的话，那就是尚未形成一个基于法律规范之上的教师职业道德体系。国外教师职业道德建设给我们相当的启示：

第一，借鉴法律规范的设计与标准推进教师职业道德建设的规范化，进而才有可能真正建立具有实际影响力和约束力的教师职业道德规范体系。

在西方国家，教师职业道德规范的设立常常基于法律准则之上，各种行为规范必须放置于法律的框架之内。比如，加拿大在1996年通过两次最高法院决议并制定法律，对教师的专业伦理及道德规范加以确立。^[6]对教师的道德要求首先是对公民义务要求为前提，在充分考虑教师工作职业特点的基础上，遵循宪法与法律赋予公民的权利与义务来制定。^[7]比如，美国教育协会颁布的教师职业道德规范，包含针对学生、针对教师、针对同事，以及针对家长和社区四个部分。其中都有相当内容涉及法律概念。

比如，针对学生的总论部分有这样的表述：“教育者有义务帮助学生构建文明的德行，包括正直，责任，勤奋，合作，忠诚，以及尊重法律等。”具体内容有五条，其中有两条涉及法律，即“教育者需要公平对待每个学生，并依照法律和学校的政策寻求解决方法”，“教育者不可以揭露有关学生的隐私信息，除非受法律要求”。针对教师部分的总论内容也有这样的表述“教育者要努力维持专业的高尚，通过尊重和遵循法律和展示个人诚信。”其具体内容有七条，也有一条明确涉及法律“教育者要遵循不与伦理规范冲突的学校政策和法律规范。”^[8]

而在香港，诸多道德规范直接与法律规范相衔接，比如，根据其现行法律规定，公立学校教师都属公务员，要接受香港廉政公署严格监管，受到包括《防止贿赂条例》的监管，同时还必须遵守《接受利益（行政长官许可）公告》的规定，对于教师接受学生送礼等行为都可直接适用相关法律条款加以约束和限制。

而这一点对于我们国家来说，可能具有最为重要的启示和迫切的期待。由此可见，所谓职业道德建设的“专业化”，其核心内容可能就是与法律规范的接轨。只有从法律规范的角度来看待教师职业道德问题，才能真正说明我们具有了一种专业化的眼光和视野。

我国目前的职业道德规范，在制定方式上尚缺少法律视野。比如，2000年8月，由教育部印发的《关于加强中小学教师职业道德建设的若干意见》的通知中，提出以下四点意见：（1）充分认识加强中小学教师职业道德建设的必要性。（2）加强中小学教师职业道德建设的基本要求。（3）积极开展多种形式的职业道德教育。（4）加强领导，建立健全中小学教师职业道德建设的保障机制。

而其中涉及法律的只有一句话：即在第二条的基本要求中有：“……以《中华人民共和国教师法》，以及《中小学教师职业道德规范》和《中等职业学校教师职业道德规范（试行）》为依据……”而在其它任何部分都没有任何涉及法律的字样，尤其是在最重要的应当与法律相关的第四条的保障机制中也没有任何涉及法律的陈述，而是强调依靠行政和督导机制负责落实和执行。

第二，只有用法律的语言方式表述教师职业道德标准，才能更加体现教师职业道德规范的严肃性和神圣性。

学者傅维利专门研究了美国教师专业伦理规范的陈述方式，认为其表述的重要特点是多采用“限制性”语言进行陈述，诸如不许，不准，不得之类。美国教师专业标准委员会，1996年制定的《优秀教师行为守则》，共有26条，其中21条涉及道德要求。

比如，它们是这样表述的：记住学生的姓名注意参考以往学校对学生的评语，但不持有偏见并且与辅导员联系对学生真诚对待；富有幽默感力争公道要言而有信步调一致；不能对同一错误采取今天从严明天从宽的态度；不得使用威胁性语言；不得因少数学生的不轨而责备全班学生；不得当众发火；不得在大庭广众之下让学生丢脸……^[9]

对照我国教师职业道德规范，常常过于空泛和狭隘，在语言表述上主要采用陈述句的形式，很少采用规范性语言，更像是一种口号和倡议。^[10]因此，常常因为缺少规范性而导致专业约束力大大下

降。那些一般性或描述性的语言,更接近于日常生活对道德习俗的宣传和介绍,无法针对教师在专业情境中的具体教育行为进行规范。

以我国2008年,由教育部和中国教科文卫体工会全国委员会修订的《中小学教师职业道德规范》为例,其道德规范由六条组成,即①爱国守法②爱岗敬业③关爱学生④教书育人⑤为人师表⑥终身学习。虽然亦采用诸多限制性语言,但其表述显得粗糙而缺少专业性及其与教育过程的紧密相关。应当说,在表述方式上与1997年颁布的没有什么本质的改变。

比如,第二条爱岗敬业:忠诚于人民教育事业,志存高远,勤恳敬业,甘为人梯,乐于奉献。对工作高度负责,认真备课上课,认真批改作业,认真辅导学生。不得敷衍塞责。

第四条教书育人:遵循教育规律,实施素质教育。循循善诱,诲人不倦,因材施教。培养学生良好品行,激发学生创新精神,促进学生全面发展。不以分数作为评价学生的唯一标准。

事实上,这绝不仅仅是一种语言表述问题,更重要的是传递出对法律精神完全不同的理解方式。那种基于法律语言的表述方式,充分体现了对道德标准的敬畏和严肃性,使教师职业道德规范获得法律规范的权威和约束力。相反,过于生活化的表述无法真正形成具有约束力的规范系统。因此,从语言规范上的重新设计,可以获得对教师职业精神更为深刻的理解和诠释。

第三,给予作为行业规范的教师职业道德建设以更大的行业自主性,以确保教师职业道德规范在实施过程中可以获得更好的自律性和主动性。

在西方发达国家,教师专业伦理不是以国家行政手段加以规范的,其制定和推进主体是教师行业组织自身。比如,在美国,美国教育协会是制定教师职业道德规范的重要主体;而纽约州教育局和纽约州大学也曾共同合作制定过教师职业道德规范。在这里,十分突出的不同在于,强调教师专业组织的自律性。这一点形成了与我国教师职业道德建设在管理模式上的巨大差异,用学者邱哲的话说就是“教师的主体体现并不明确。”^[11]在加拿大学者坎普贝尔看来,应当让专业人员维持他们“自己的”伦理规范。认为“专业特征的一个要素是自治”,强调教育“内部的”专业组织和监督机构的

作用。^[12]

今天,随着专业化意识的不断加强,国内亦有所进步。比如,2008年的《中小学教师职业道德规范》的修订,就是由教育部和中国教科文卫体工会全国委员会共同颁布的,但在实际推进中,仍然是以教育部的行政方式为主体的。比如,《关于重新修订和印发〈中小学教师职业道德规范〉的通知》的最后落款就只有教育部,而没有了中国教科文卫体工会全国委员会。

在我国,教育行政部门不仅是教师专业伦理的制定主体,而且同时也是主要的执行主体,严重缺乏民间机构和社会力量的参与。以2000年8月,由教育部印发的《关于加强中小学教师职业道德建设的若干意见》的通知为例,全文没有任何地方涉及教师行业协会或社会组织的参与和共建,而得到明确表达的主要是政治需要和行政原因:比如,在引言中,花费了大量语言对加强教师职业道德建设的政治意图和行政压力进行了澄清和论述“为深入贯彻落实江泽民同志《关于教育问题的谈话》和《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》精神……”而在第一条款中亦又重复表达了同样迫切性的观点:“……世纪之交,党中央、国务院作出深化教育改革、全面推进素质教育的重大战略决策。……各级教育行政部门和中小学校要充分认识加强中小学教师职业道德建设的重要意义……”

这一巨大差别,体现了教师职业道德建设在动力机制上的不同。在发达国家,主要依靠的是教师自身的主动性,而不是来自于教育行政部门的外部压力,从而可以促进教师对自身职业生活的认识和理解,它意味着教师更容易接受道德规范的要求并转化为自身的实际教育行为。

就这一点而言,我们首先要做的工作,可能不是追求教师专业伦理体系的完备,而是推进教师职业道德建设的方式和体制。比如:全美教育协会及其分会规定,对于违反守则任一条款的惩处为开除会籍,对指定的条款应于任何形式下强制执行。^[13]这一严格规定为什么能够纳入条款,其根本原因在于,这些规范不是由外部压力形成的,而是教师自身的一种职业信仰的产物,充分体现了他们自己对自身职业的尊重,同时也表达了他们对专业信仰和职业精神的自信。相反,我们过度行政化的职业道

德规范，既脱离教师的专业过程，又伤害了教师个人的道德自尊。

第四，去除与教师职业道德的无关信息，以教育活动的特点为前提和基础，突出教师职业道德的“保护性”和“教育性”。

库尔奈鲁德提醒说，我们在研究和推进教师专业伦理的过程中，必须明确教师专业与其他专业的不同，这种不同，决定了教师专业伦理与其他专业伦理的分野，同时也体现了教师专业伦理的独特意义。^[14]而芬斯特马赫则认为，考察教师专业与其他专业表达其道德责任的方式，是教师专业伦理研究在逻辑起点上的不同。^[15]在他看来，教师的道德责任与其他专业人员有很大的不同，这就是教育活动具有独特的服务对象，因而尊重立法保护的对象以及这一对象的主体需要和问题，是教师职业道德建设的基本出发点。比如，由纽约州立大学和纽约州教育局制定《教育者职业道德规范》，其包含六条原则，把针对学生的内容放在第一位。

其中，第一、二条都是针对学生的规定和要求：第一条是“教育者要培养挖掘每个学生的智力、身体、情感、社会和文明的潜力。”第二条是“教育者要为所有学生创造、支持和维持一个挑战性的学习环境”。^[16]

另外四条分别是关于教育者自身、同事、家长和社区的，而在这另外四条中，虽然没有直接针对学生的目标和权利，但具体内容的设定最终还是指向于学生的服务和支持。

然而，在我们的教师职业道德规范及建设中，却很少这样去思考问题，相反，则包含了大量与教师职业道德无关的政治要求，因而作为一种道德规范，表达了更多超越教师专业范围的无关信息。而这一点恰恰也是损害教师职业道德规范专业化和影响力的重要原因。在发达国家，教师专业伦理规范，很少涉及教师的个人政治立场，但却非常关注相关的法律问题。^[17]政治立场与专业规范的分立已经成为一种基本常识。事实上，在这种无关信息中，教师职业道德对其服务对象的保护和教育被不知不觉地忽视了。

教师职业道德标准并非是对教师的一种无所不包的要求，而是具有十分鲜明的针对性。坎普贝尔主张，专业伦理不应面对“所有人”，其“首要的责任是对学生，而不是同事、家长、整个专业，或

一般的公众。”^[18]因此，无论教师作为个人具有什么样的道德信念，但在对于教育的理解上，尤其是对作为教育对象的学生的基本立场和态度上必须是统一的：必须抱教师行业所共同认可的专业原则和道德标准等，这是不允许有任何个人化见解的，尤其是那些可能直接损害学生权利的观点和见解。

三、教师职业道德研究对教师专业发展理论的挑战——专业化时代教师职业道德建设的策略和问题

在专业化时代，教师职业道德建设也必须“专业化”，因此，制定适应专业化时代的教师职业道德建设策略就成为教师职业道德研究的重要课题。

第一，职业伦理建设的主要目的，不仅是提高教师个人的道德水平，而是促进教师的专业成长。

学者黄路阳对国内教师职业道德建设的缺陷进行了分析，认为过于偏重对教师的管理和处罚，单纯依靠教育行政部门和学校的检查和考核，而忽视了教师专业发展的内在动力。^[19]学者檀传宝则要求，从教师专业发展的角度探索教师职业道德建设问题，要求职业道德规范应当能够为教师提供专业指引，促进他们的专业判断和专业行为的提升。^[20]事实上，在这样的建设思路或劝诫方式包含了更多中国文化的元素，这种方式把规范变成服务，把“为教育”变成“为教师”，更容易为教师所接受。在新西兰，教师职业道德规范中有一条款，即要求“建立并保持专业的师生关系”，^[21]即不允许教师与学生建立教育关系以外的私人关系。然而，我国的情况则完全不同，我们有“一日为师终身为父”的传统。在中国，学生就是自己的孩子，甚至可以视为“私人物品”。由此可见，中国文化的独特性对于职业道德建设有十分重要的影响。

第二，扩大教师专业标准的概念和内涵，将教师的专业伦理纳入教师专业规范的范畴之内。

虽然，教师的职业伦理或职业道德，不像法律那样具有严格的强制性、义务性和制裁性，但仍然需要严格的规范和标准。同时，也只有将其放置于教师的专业规范内，并作为教师专业训练的标准之一，教师的职业道德规范才有可能真正获得某种强制性。相反，如果将教师的道德标准放置于教师专业规范之外，无疑将削弱教师职业道德规范的严肃性，而成为可有可无的象征和口号。在今天看来，

把教师职业道德作为教师专业发展及教师评价的重要内容,既是一个重要的进步,同时也是一个时代性的标志。

专业伦理建设和职业道德教育,其意义已经超越职业道德教育的范畴,而是教师专业训练的一部分。或许,对于教师专业标准的发展来说,将职业道德纳入专业标准范畴,使教师的专业标准第一次获得了伦理和价值的属性。教师职业道德需要作一次全面的改革,教师的专业标准不能仅仅是冰冷的技术要求。事实上,对教师的专业评价绝不能仅仅局限于技术领域。叶澜教授认为,一个好教师常常具备两个条件,一是个人的教育天性,二是独特的个人经历(实践理性)。她写到“既然教师的实践理性有着无可替代的作用,那么对教师个人实践知识获得过程的研究就显得十分必要了。”^[22]在这里,我们可以清楚地看到,用文化和道德的视野来考察教师的专业标准和技能训练可能具有更为重要的意义。

第三,关注伦理课程的建构与实施,是当前教师教育课程改革的迫切任务。

在对大量优秀教师个案研究的基础上,学者檀传宝认为,教师的使命感比教师的专业技能更重要。在他看来,对于教师的培训来说,应当加强的不是技能性的课程,而是伦理性课程。^[23]我们必须有一种强烈的意识:即教师教育应当成为具有强烈道德意识的知识领域,教师伦理应当成为领导教育技能课程设计的基础和前提。然而,在今天的师范教育课程中,专门化的伦理课程已经彻底消失,越来越淡化对教师伦理的学习和思考。相反,在我国的台湾地区,却保留了对教师职业伦理教育的良好传统,在教师职前教育广泛开设伦理课程。不仅如此,事实上,重视伦理课程的学习已经成为各个专业领域的共同特征,已经成为一种专业教育的文化和传统。

比如,台湾辅仁大学德语系开设专业伦理课程,强调以个案主题为特征的教育方式,让学生以讨论的方式学习并形成对职业伦理的认识。内容包括专业人员如何执守诚信原则;如何应对专业人员个人道德与职业伦理的冲突;如何应对与主管的冲突;等等。^[24]而台湾大同大学开设了工程伦理课程,独立设置,规定学分。内容包括学术伦理、工程伦理、资讯伦理、生命伦理、环境伦理。具体伦

理规范包含了诚实、审慎、公开性、自由、信用,以及社会责任、合法、机会、相互尊重、效率、尊重主体等。^[25]

我们应当知道,在专业化时代,教师的教育生活面临完全不同的社会基础和职业环境,而重新建构一套具有专业化时代特点的教师职业道德体系,已经成为刻不容缓的任务。

[参考文献]

- [1] 詹周毅. 教师专业道德的困境与超越 [J]. 浙江教育学院学报, 2008, (4).
- [2] 徐廷福. 论我国教师专业伦理的建构 [J]. 教育研究, 2006, (7).
- [3] 沈清松. 伦理学理论与专业伦理教育 [J]. 湖南大学学报, 1996, (4): 83-89.
- [4] (加拿大) 伊丽莎白·坎普贝尔. 伦理型教师 [M]. 王凯, 杜芳芳译. 上海: 华东师范大学出版社, 2011. 128.
- [5] David Carr. *Professionalism and Ethics in Teaching* [M]. New York: Routledge, 1999.
- [6] (加拿大) 伊丽莎白·坎普贝尔. 伦理型教师 [M]. 王凯, 杜芳芳译. 上海: 华东师范大学出版社, 2011. 123.
- [7] 张桂春. 国外教师职业道德建设的经验及启示 [J]. 教育科学, 2001, (1).
- [8] 美国教育协会制定并颁布的《教师职业道德规范》[DB/OL]. <http://aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>.
- [9] 傅维利. 教师职业道德教育指南 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2002. 51.
- [10] 邱哲. 美国教师专业伦理的制定及其启示 [J]. 教育研究与实验, 2010, (2).
- [11] 邱哲. 美国教师专业伦理的制定及其启示 [J]. 教育研究与实验, 2010, (2).
- [12] (加拿大) 伊丽莎白·坎普贝尔. 伦理型教师 [M]. 王凯, 杜芳芳译. 上海: 华东师范大学出版社, 2011. 125.
- [13] 邱哲. 美国教师专业伦理的制定及其启示 [J]. 教育研究与实验, 2010, (2).
- [14] 王丽佳, 洪洁. 解读“教师专业伦理” [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2009, (6).
- [15] 王丽佳, 洪洁. 解读“教师专业伦理” [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2009, (6).
- [16] 纽约州立大学和纽约州教育局制定并颁布的《教育者职业道德规范》, [DB/OL]. <http://www.highered>.

nysed.gov/tcert/pdf/codeofethics.pdf.

- [17] 黄路阳. 中国大陆、香港、美国教师专业伦理比较 [J]. 安康学院学报, 2007, (2).
- [18] (加拿大) 伊丽莎白·坎普贝尔. 伦理型教师 [M]. 王凯, 杜芳芳译. 上海: 华东师范大学出版社, 2011. 128.
- [19] 黄路阳. 中国大陆、香港、美国教师专业伦理比较 [J]. 安康学院学报, 2007, (2).
- [20] 檀传宝. 教育劳动的特点与教师专业道德的特性 [J]. 教育科学研究, 2007, (3).
- [21] 新西兰注册教师职业道德规范 [DB/OL]. http://www.ylhxjx.com/Article/jyjg/200808/4094_3.shtml.

- [22] 叶澜等. 教师角色与教师发展新探 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001. 201.
- [23] 檀传宝. 论教师“职业道德”向“专业道德”的观念转移 [J]. 教育研究, 2005, (1).
- [24] 辅仁大学德语系九十四学年度第二学期专业伦理课程概要 [DB/OL]. <http://www.docin.com/p-24670659.html>.
- [25] 刘启民. 专业伦理价值的建立——大同大学「工程伦理」通识课程教学探讨 [DB/OL]. http://www.gec.ttu.edu.tw/image/doc/5th_10.pdf 2009-8-5.

(本文责任编辑: 刘东敏)

(上接第 49 页)

目前为止,我国中小学师资已经趋于饱和,我国师范院校,尤其是中师和高等师专,也已面临招生不足的不小压力,利用广告效应,加大学校行销,或许值得借鉴。

[参考文献]

- [1] 王礼福. 师资培育政策转变过程之研究——从流浪教师现象谈起 [D]. 台北: 铭传大学, 2006.
- [2] [26] [27] 吴武典. 师资培育的正思与迷思 [J]. 台湾教育, 2006, (638): 2. 3. 6.
- [3] 吴明清. “我国”师资培育制度现代化的展望 [J]. 教育资料集刊, 1997, (22): 259.
- [4] 台湾“总统府”. “师资培育法”(1994年版) [Z]. 台湾“总统府公报”(第5381号), 1994.
- [5] 台湾“教育部”. 中华民国师资培育统计年报(民97年版) [Z]. 台北“教育部”, 2009.
- [6] 台湾“教育部”. 因应人口结构变迁之教育对策 [R]. 台北“教育部”, 2006.
- [7] 周祝瑛. 流浪教师之歌…… [N]. 联合报, 2006-07-10.
- [8] 流浪教师何时不再流浪? [N]. 台湾新生报, 2005-06-15(02).
- [9] 台湾“教育部”. 中华民国教育报告书——迈向二十一世纪的教育远景 [R]. 台北“教育部”, 1995. 119-120.
- [10] [18] 师范院校不能坐以待毙 [N]. 台湾立报, 2003-11-17(05).
- [11] 章倩萍. 师范院校转型“教部”拟时间表高等教育资源整合除师资培育还将推动教育理论研究 [N]. 联合报, 2001-11-25.

- [12] 陈琦玮. 1+1≠2? ——从行政管理的观点谈整併问题 [J]. 现代教育论坛, 2004, (12): 81.
- [13] 孟祥杰, 张锦弘. “教部”: 慎选好对象整併好处多 [N]. 联合报, 2004-01-10.
- [14] 台湾师范大学. 台湾师范大学资讯网 [EB/OL]. <http://www2.ntnu.edu.tw/index.php>, 2011-07-07.
- [15] 台南大学. 台南大学资讯网 [EB/OL]. <http://www.nutn.edu.tw/index-ch.htm>, 2011-07-07.
- [16] 顾美芬. 六所师院通过改名教育大学台北师院等六校初审通过最快明年可望升格 [N]. 台湾日报, 2004-11-21(06).
- [17] 韩国栋. 台大、国北教大99年整并 [N]. 中国时报, 2007-10-19(C4).
- [19] [24] 台北师范学院. 台北师院改名台北教育大学转型发展计划书 [EB/OL]. http://p1.ntue.edu.tw/pages/3_service/doc, 2005-05-27/2011-10-03.
- [20] 新竹师范学院. 新竹师范学院转型改名新竹教育大学计划书(一) [EB/OL]. <http://www.nhcue.edu.tw/intro.htm>, 2005-07-11/2011-07-19.
- [21] 王瑞璦. 人口结构变迁下我国师资培育现状之分析 [J]. 台东大学教育学报, 2008, 19(2).
- [22] [23] 陈至中. 挽救师资素质逐年提高硕士比 [N]. 中国时报, 2008-10-25(A12).
- [25] [30] 毛连璠. 多元化师资培育对高中生就读师范校院意愿影响研究 [M]. 台北: 教育资料馆, 1994. 118. 120.
- [28] 李佳玲. 升格大学屏师反急整并 [N]. 民众日报, 2004-12-10.
- [29] 陈奎喜. 竞争与挑战: 新制师资培育面面观 [J]. 师大校友(双月刊), 1996, 28(5).

(本文责任编辑: 江 东)